

szempontjából releváns idő, és azáltal lesz értelme, hogy az események milyen jelentést kapnak főszereplőik vagy elbeszélőik által. A következő igazság a műfaji partikularitás, melyet két érvvel támászt alá Bruner. Az egyik érv éppen ezért azt hangsúlyozza, hogy az egyes történetek hasonlítanak egymásra, a másik szerint a történetek szereplői és epizódjai az öket körülvevő narratív struktúrából nyerik jelentésüket és funkciójukat. A narratívum egyedisége attól függ a szerző szerint, hogy mivel van kitöltve műfaji funkciója. Az ember a narratívumban sohasem cselekszik véletlenül, hanem vélekedések, elméletek és más intencionális állapotok mozgósítják – ez már a következő általános igazság. A negyedik igazságot a hermeneutikai kompozícióban határozza meg a szerző, mely szerint a történetek nem egyszeri, egyedülálló alkotások. A hermeneutikai analízis mutatja be, hogy miről szól egy történet, olyan olvasatot ad, mely tartalmazza a narratívumot alkotó elemeket. Egy másik hermeneutikai jelenségen azt érti, hogy vágyunk megtudni, miért hangzott el egy adott történet. A burkolt kanonizálás – és ez az ötödik igazság – azt jelenti, hogy a narratívumoknak túl kell mutatni az elvárásokon, meg kell sérteni a szokásos forgatókönyvet, White szerint a legitimitást. A szokványos megsértése azonban gyakran éppen olyan konvencionális, mint a forgatókönyv, melyet megsért. A hatodik igazság-meghatározása, a referencia kétértelműsége szerint a tények a történet függvényei. A narratív realizmus akár tényesrő, akár fikciós, minden irodalmi konvenció kérdése. A narratív valóság világa komplex. A zűrzavar bizonyossága – hetedik igazság – abból adódik, ha a történetek csavarnak egyet a megszegett szabályokon, ez a narratív valóság középén problémát jelent és így a történetek zűrzavarban születnek. A nyolcadik igazságot, az inherens megegyezhetőséget Bruner – Coleridge nyomán – a fikcióra érti, hogy egy történetet hallva felfüggesztjük hitetlenségünket, ami a való életünkre is érvényes. Az utolsó általános igazság a narratívum történelmi kiterjeszthetősége, vagyis az élet nem önmagukban érvényes történetek sora.

A világ reprezentációját a cselekvésben, képekben és a szimbólumokban határozza meg Bruner. Korábban ez fejlődési irányt is jelölt, mára a tagolást megtartotta, de a fejlődési vonalat másként értelmezi. Az emberek tanulmányozásához sokoldalú ismeretekre van szükség. A szerző a pszichológiát emeli ki, mely képes

megtestesíteni a biológiai, evolúciós, egyéni pszichológia és kulturális interakcióját és segít tanulmányozni az emberi elme működésének természetét. Az embert sem a biológiai gyökereinek ismerete nélkül, sem kultúrája nélkül nem lehet megérteni. Az elsődleges pszichológiai diszpozíciók adottak minden emberi kultúrában, sőt az embernél alacsonyabb rendű előlényeknél is. Ezek a kognitív diszpozíciók az evolúciós követelmények hatására alakulnak ki, és a cselekvés megnyilvánulásuk elősegíti a természetes világhoz való adaptációt. A másodlagos diszpozíciókhoz formálisabb és tudatosabb reprezentációvá kell alakítani elsődleges intuícióinkat. Ezek erőfeszítést és társas kényszert igényelnek. minden kultúrának magának kell eldönteni, hogy tagjai mely másodlagos diszpozíciókat fejlesszék. Merlin Donald elmelete szerint az emberré válás két forradalmi lépésből áll. Az első lépés akkor történt, amikor a természet mimetikus intelligenciát kölcsönöztet az emberszabásúknak, mely által képessé váltak arra, hogy egy cselekvést saját korábbi cselekedeteiről vagy mások tetteiről mintázzanak. A második lépés teremtette meg a beszéd alapjait a szókincscsel és nyelvtannal.

Bruner könyve elméleti alapjait tekintve gondosan kidolgozott munka, szemléletes a gyakorlati életből vett példákkal alátámasztva. A mű pozitívuma, hogy fejezetei egésszé összeállva közvetítik a szerző nézeteit az oktatásról, kultúráról, számtalan kérdésfelvetésével a témáról történő további elmélkedésre készítet. A könyv utolsó fejezeteit nemcsak akkor lehet érteni, ha valaki az elsőket olvasta. A szakszavak, kifejezések ismerete birtokában a korábbi visszautalások nem zavarják a megértést, csupán párhuzamot vonnak vagy nagyobb összefüggésre utalnak. (Bruner, J.: *Az oktatás kultúrája. Budapest, Gondolat, 2004.)*

Habók Anita



#### TANTERVKERTÉSZET

A Falmer Press *Master Classes in Education* sorozatában megjelent kötet arra vállalkozik, hogy átfogó képet adjon a tantervezés fő hagyományairól, a tantervekkel kapcsolatos jelentő-



sebb kérdésekről és problémákról. A tanterv angliai fejlődéstörténetének az elmúlt másfél évszázad történelmi eseményei, politikai és tudományos irányzatai szolgálnak háttérül, ami a tantervet alakító folyamatok valamint a körülöttük zajló viták megerősében hasznos segítséget nyújthat a tágabb összefüggések iránt is érdeklődő olvasónak.

A könyv első fejezetének szellemes kertészeti metaforája jellegzetes kerttípusokat bemutatva ezeket a tantervfejlesztés hagyományos irányzataival kapcsolja össze.

A második fejezet a kultúra és a tanterv kapcsolatát tárgyalja, különös tekintettel a mérés szerepére és módjaira.

A következő három fejezet az angol tantervfejlődés történetének főbb eseményeivel és az azt övező vitákkal foglalkozik a 19. század közepektől napjainkig.

A hatodik fejezet központi téma az oktatási rendszer, különös tekintettel a tanterv és a szélesebb körű társadalom viszonyára.

Ezt követi a fentebb vázolt kerttípusokkal párhuzamba állított tantervfejlesztési hagyományok részletes vizsgálata: elsőként a tartalomközpontú, majd a célközpontú, végül pedig a folyamatközpontú tanterv.

Az utolsó fejezet megkíséri feltárnai a nemzeti érzésnek és a nemzeti identitásnak a tantervben megjelenő vagy ahhoz kapcsolódó szimbólumait, és az ezekkel kapcsolatban esetlegesen felmerülő problémákat.

Mit is ért hát Ross „tanterv-kertészet” alatt?

A tanterv mint kert metaforája nem új a szakirodalomban. Esetünkben a szerző elsősorban a kert – vagyis a tanterv – egészét, annak tervezését és célját vizsgálja.

A barokk kert határozott keretekkel, sajátos egyensúlyjal és szimmetriával rendelkezik, az egyes ágyásoknak megvannak a maguk speciális funkciói és hagyományai. Ez a szerkezet tantervként jól körülalazott tantárgyak egyensúlyát, az egyes tantárgyak oktatásának meghatározott formáit, és a tartalmi tudás elsődlegességét jelent (content-driven curriculum).

A természetes angolkert az előbbi kerttípus ellenében jött létre: természetességet azonban szintén gondos tervezés határozza meg. Ugyanez mondható el az ezzel a képpel jellemzett tantervtípusról is: a folyamatközpontú (process-driven curriculum) tanterv célja, hogy a tanuló természete szerint, nem pedig mestersége-

sen létrehozott tantárgyak keretei közé szorítva történék a tanulás.

A haszonkert a fentiekkel ellentétben nem csak a gazdagok számára elérhető: ezeknek a kisebb kerteknek minden valami hasznos célja van: például élelmiszertermesztésre, pihenésre vagy rekreációra használják őket. Az ezzel párhuzamba állított utilitarista megközelítésű tanterv fő szervező elve az oktatás céljainak kijelölése és rangsorolása (objectives-driven curriculum).

Végül létezik az angol udvarház kertje, amely a fentiek egyfajta tarka keveréke – félíg-meddig rendben tartott gyeppel, fűszerágásokkal keveredő gyümölcsfákkal és virágokkal. A jelenlegi tanterv ehhez hasonlít legjobban: a hagyományok, a „természetes” tanulás és az instrumentalizmus eszméi mögött a tanterv fejlődni és növekedni látszik, ez a látszat azonban gyakran csalóka.

A szerző választ keres arra az alapvető kérdésre is, hogy mit nevezünk tantervnek. A tanterv igen tág definícióját használja: eszerint a tantervbe beletartoznak mindenek a szervezett keretben zajló tevékenységek, amelyek a diákok intellektuális, személyes, társadalmi és testi fejlődését segítik elő. Ez a definíció a formális tanterv mellett a rejett, nem szándékozt folyamatokat is magában foglalja.

A tantervelemzés legfőbb kérdése az, hogy egy társadalom kultúrájából hogyan választják ki a tanterv anyagát – azaz ki és mit, milyen folyamat útján, milyen szándékkal és eredménnyel választja ki azt (Bernstein). Mindez rendkívül összetett folyamat, amely tükrözi az erőviszonyokat és a társadalmi kontroll alapelveit, azonban igen komplex folyamatról lévén szó, nem beszélhetünk a domináns ideológia társadalmi és kulturális reprodukciójának determinisztikus modelljéről. Az egyik ilyen, kulcsfontosságú eljárásként Ross (Bernstein nyomán) az oktatási ismeretek mérését nevezi meg és tárgyalja részletesebben. A mérési mechanizmusok amellett, hogy sokat elárulnak a hatalmi helyzetben lévők szándékaikról és ideológiájáról, messzemenő következményekkel járnak a tantervre nézve, amennyiben gyakran nem követik, hanem építenek hogy meghatározzák a tantervet.

Az oktatási rendszer céljaitól függően a mérés rendszere is többféle lehet. Amennyiben célja a szelektálás, a mérésnek normákon alapuló rendszer szerint kell működnie – azaz a minősítési szint a vizsgázó csoport függvénye. Egy má-

sik lehetséges mérési rendszer a kritériumokon alapuló rendszer, amelynek célja egy meghatározott kompetencia vagy tudásszint elérésének igazolása. Megkülönböztethető még a mérés egy harmadik változata is (itt Ross Gipps és Stobart munkájára utal): a mérés igazgatási funkciója, ami lehetővé teszi – tanári vagy iskolai – teljesítmények összehasonlítását az oktatásban.

Mielőtt a szerző közelebbről megvizsgálná a tanterv-kertészet hármoniát, részletesen ismerteti és elemzi az angol tantervfejlesztés elmúlt másfél évszázadát, az azt kísérő szakmai és politikai vitákat és az ezek háttéréül szolgáló filozófiákat és törekvéseket.

Elsőként az 1860–1976-ig tartó több mint egy évszázadot elemzi „Növekedés és a sokféleség” címmel. Az angol oktatásügy következő szakasza 1976-tól, James Callaghan miniszterelnökségének kezdetétől számítható („Zűrzavar a tantervben”). A harmadik szakasz kezdete 1986, amikor Kenneth Baker, az új államtitkár bejelenti egy új magtanterv bevezetését az oktatásban („Az erőltetett tanterv”).

Míg a kötet nagy része az írott tantervvel foglalkozik, a „Tanterv és Reprodukció” címet viselő fejezet középpontjában az „interaktív tanterv”, más néven a rejttet vagy gyakorlati tanterv áll. A fejezet az ezzel kapcsolatos fontosabb elméleteket és ezek kritikáját veszi sorra.

A társadalom és az oktatás viszonyát gyakran jellemzik úgy, hogy az oktatás és a tanterv a társadalomnak egyfajta tükröződése (mint az Durkheimnél látható). Ezzel ellentétes az a transzformatív modell, amit Dewey javasol: eszerint az oktatás folyamatának a társadalmi egyenlőséget kell elősegítenie. Az oktatásnak mint a társadalmi átalakulás elősegítőjének a gondolatát többen felvették, azonban gyakran arra a következtetésre jutottak, hogy az oktatás nemhogy kiegyensúlyozná az egyenlőtlenségeket, hanem inkább hozzájárul azok fennmaradásához. A politikai gazdaság kontextusában a rejttet tanterv természetével és működésével kapcsolatos egyik legismertebb elmélet Bowles és Gintis nevéhez fűződik: számukra az oktatás egyszerűen válasz a kapitalista rendszerre – a nyilvános tanterven keresztül technikai és társadalmi készségeket ad át, a rejttet tanterven keresztül pedig elsajtottatja a fegyelmet és a felsőbb hatalom tiszteletét. Egy másik jól ismert elmélet Bourdieu elmélete a kulturális tőkéről és az oktatásról, mint az osztálystruktúra

reprodukciójának fontos, ám igen jól leplezett mechanizmusáról.

Bourdieu munkásságával gyakran állítják párhuzamba a brit Bernstein írásait. Bernstein elmélete szerint a különböző társadalmi osztálykból származó gyermekek a beszéd más kódját és formátumát sajátítják el, ami később hatásul van iskolai teljesítményükre. A másik fontos kérdésnek amellett, hogy milyen üzenetet is továbbít az oktatás, a pedagógiai kommunikáció közvetítőjének azonosítását tartotta, amelyre szerinte jelentőségehez képest túl kevés figyelem hárul.

A következő fejezettel elérkeztünk kert-metáforánk első típusához: a barokk kerttel párhuzamba állított úgynevezett tartalomközpontú tantervhez. A tartalomközpontú oktatás gyökerei a középkorba nyúlnak vissza, amikor a hét szabad művészet tanulása az uralkodó rétegek kiváltságá volt. Az ismeretek területekre felosztása, és minden terület sajátos fogalmainak és hagyományainak megléte a klasszikus humanista tanterv legfőbb sajátosságá.

Ezt a fajta tantervet nevezi Bernstein tanterv-típológiája, amely a tanterveket az oktatási kód két kultusfogalmának dimenziójában tipizálja, „gyűjteményes” (collection) típusú tantervnek. (Ez a két kultusfogalom Bernsteinnél: az osztályozás – azaz a tantervi tartalmak közötti viszony, és a keret – azaz a tanár vagy a diákok kontrolljának erőssége a tanulás/tanítás folyamata felett.)

A fejezet második része maguknak a tantárgyaknak az eredetét és egymáshoz való viszonyát vizsgálja. A természettudományok és a biológia mint tantárgy fejlődését végigkísérve még jobban megismerhetjük a tantárgyközpontú tanterv alapjául szolgáló ideológiákat. Layton idézte a tantárgyak fejlődésének három fő mozzanata eszerint elsőként a praktikus tudományként oktatás, ezt követi a professzionalizálódás, majd végül a tantárgy egyetemi diszciplinává válása, amikortól egyetemi szakemberek határozzák meg a tantárgy kereteit és tartalmát. Ehhez kapcsolódik a tartalomközpontú tanterv egy másik igen fontos jellemzője és elkerülhetetlen velejárója: a tantárgyak hierarchiája is. A mai angol nemzeti tanterv is jól illusztrálja ezt: az alaptantárgyak magas státusszal bírnak, és ezen belül is kitüntetett szerepük van az úgynevezett magtantárgyaknak, míg a kereszttantervi téma státusa alacsony.



Sokban hasonló az oktatás végeredménye a célközpontú tanterv esetében is (amelyet a haszonkertekhez hasonítottunk), azonban a szándék és a folyamat teljességgel különbözik az előző típustól. Itt – mint a haszonkerteknél is – a hasznossági szempontok dominálnak. Ennek megfelelően jellemző a különböző, fejleszteni kívánt kompetenciák szempontjából kívánatos célok előzetes meghatározása – tehát a tanterv az oktatás kívánt végeredményének definiálásával határozható meg, mint a cél megvalósításának az eszköze. Fontos elem az oktatási eredmények mérése is, hogy kiderüljön, hogyan valósultak meg a célok.

A tantárgyak szerepét és jellegét tekintve elmondható, hogy az előző típussal ellentében egy tantárgy igazolását itt logikusan nem akadémikus értéke, hanem szükségesnek ítélt készségek kifejlesztésére való alkalmassága határozza meg. Általánosan megfigyelhető, hogy a célok erőteljesebb hangsúlyozása csak a tantárgyi tartalom rovására képzelhető el. A kritikai észrevételek ellenére az 1980-as években a célközpontú tanterv számos eleme megjelent az angol oktatásban az iskolai tantárgyak formálódása során.

A harmadik tantervi modell az angolkerthez hasonlóan forradalmat jelent a korábbi formális kertekhez képest, de természetessége ellenére szintén tervezett. Bernstein a tipológiájában integrált (integrated) tantervnek nevezi ezt a típust. A természet és oktatás viszonyának újkorú gyökerei Rousseau Emile-jéig vezethetők vissza, aki elsőként ír a természetes fejlődést tükröző tanulási folyamatról. Követői további részletekkel gazdagították a rousseau-i alapgondolatot, és tovább hangsúlyozták az oktatás mint folyamat fontosságát. Pestalozzi és Froebel a gyermek társadalmi lény mivoltát emelik ki, és így az oktatást társadalmi tevékenységeknek tekintik, Dewey pedig a csoporttevékenységen és tapasztaláson keresztül történő tanulás jelentőségere hívja fel a figyelmet.

A gyermekközpontú oktatás fő jellemzői összefoglalhatók az alapelvben, miszerint a tanterv feladata, hogy lehetővé tegye a diákok számára a világ megértését saját vizsgálatain keresztül, a saját fogalmai szerint, a tanár szerepe pedig inkább segítő, mint irányító. Ennek a fajta progressív modellnek jelentős hagyománya van az

angol elemi oktatásban, ezen túlmenően a középfokú oktatásban is komoly támogatottsággal bír a tanárok körében. Történtek kísérletek a megvalósítására is (például a Newsom-jelentés tanterve).

Az utolsó fejezet a nemzeti tudat és identitás, illetve az angol tanterv viszonyát vizsgálja. A nemzeti tanterv a nemzeti identitás új formáját mutatja be, amely állampolgárait jogokkal és kötelességekkel rendelkező individuumokké írja le, és a nemzeti identitáshoz képest minden alternatív identitás (pl. osztály, etnikai vagy nemi identitás) minimalizálására törekszik. A nemzet fogalma nagy változások ment keresztül, és az eredeti homogenitás eltűnésével csak a tradíciók és a kulturális örökség újrafelfedezése kovácsolhatja össze a nemzetet. Ebben a folyamatban a tantervnek, mint az átértelmezett örökség közvetítőjének, jelentős szerep jut.

(Ross, A.: *Curriculum – Construction and Critique*. London, Falmer Press, 2000.)

Rácz Judit



#### ALAPKOMPETENCIÁK DEFINIÁLTAN

Az OECD keretében folyó oktatási indikátorfejlesztési projektek figyelemreméltó teljesítménye annak a teoreetikus háttérnek a kidolgozása, mely lehetővé teszi az oktatásügyi mérési rendszerek nemzetközi szintű legitimizációját, megalapozza és összehangolja az oktatásügy terén folyó „diagnosztikai és fejlesztési” célú kommunikációt. Az eddig elvégzett munkák alapján az OECD az oktatásügy terén „tematizációs nagyhatalomnak” tekinthető, amit egyértelműen bizonyít, hogy számos Európai Uniós policy dokumentumban is OECD projektek témafelvetései, fogalomhasználatai köszönnek vissza. Magyar vonatkozásában az elhiresült PISA vizsgálat hazai visszhangjai említhetők, melyekben nem is annyira a „sokkoló” eredmények, mint inkább az oktatás – pontosabban a tanulás – funkciójának koncepcionális átértelmezése fogalmazódott meg hosszú távú teoretikus erőfeszítéseket igénylő kihívásként.